




CONECTANDO SABERES E AÇÕES EM CURSOS DE INCLUSÃO, JUSTIÇA SOCIAL E SUSTENTABILIDADE ATRAVÉS DO MODELO DIVE



 <https://doi.org/10.56515/PLJ99120027>

 **Cristiane Soares¹**
Harvard University

 **Marcia McLean²**
Harvard University

Resumo: Cursos com foco em diversidade e inclusão, justiça social e sustentabilidade são potentes instrumentos na promoção do desenvolvimento linguístico e das competências culturais e interculturais, da empatia e da humildade cultural de aprendizes de línguas adicionais. Embora a abordagem de temas relacionados à inclusão e justiça em cursos de línguas estrangeiras não seja incomum, o desenvolvimento de atividades e tarefas relevantes relacionados a esses assuntos pode ser um desafio para educadores que pretendem ir além do simples comentário ou exposição, passando “da exploração do conteúdo para a ação” (Glynn et al. 2018). Neste artigo, mostramos como utilizamos a abordagem da Educação para a Justiça Social (Hackman 2005; Nieto 2008) e uma lente disciplinar do Sul Global durante um programa de imersão no Brasil com o objetivo de levar aprendizes a uma maior compreensão das lutas históricas e contemporâneas da sociedade brasileira. Explicamos ainda como o modelo DIVE (Brewer & Cunningham 2010) foi utilizado para fazer com que aprendizes de português gradualmente passassem da (D)escrição, à (I)nterpretação, (V)erificação e (E)xame das realidades observadas. Após explicar brevemente como o currículo foi estruturado usando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (Brasil.UN.org), damos exemplos de atividades para cada etapa do modelo DIVE e discutimos como o modelo complementou o currículo e demais atividades do programa. Concluímos com reflexões feitas por participantes sobre o impacto do programa em seu aprendizado e comentamos a eficiência do modelo DIVE em currículos dessa natureza.

Palavras-chave: Educação para justiça social, modelo DIVE, programa de imersão, tarefas, ação social, PLE.

Abstract: Courses focused on diversity and inclusion, social justice, and sustainability are powerful tools in promoting linguistic development, cultural and intercultural competence, as well as cultural empathy and humility among language learners. Although the introduction of topics related to inclusion and justice in foreign language courses is not uncommon, developing relevant projects and tasks related to these subjects can be challenging for educators who aim to go beyond the simple exposition of issues, moving “from exploration to action” (Glynn et al. 2018). In this article, we show how we used the Social Justice Education approach (Hackman 2005; Nieto 2018) and a Global South disciplinary lens to develop an immersion program in Brazil, guiding learners to a

¹ cristianoesores@fas.harvard.edu | <https://orcid.org/0000-0002-7918-8290>

² mmendesmclean@fas.harvard.edu | <https://orcid.org/0009-0003-6753-4576>

deeper understanding of Brazil's historical and contemporary struggles. We present how the DIVE model (Brewer & Cunningham 2010) was used to gradually guide Portuguese learners through the (D)escription, (I)nterpretation, (V)erification, and (E)xamination of the realities to which they were exposed. After briefly explaining how the curriculum was structured using the United Nations Sustainable Development Goals (Brasil.UN.org), we provide examples of activities for each stage of the DIVE model and discuss how the model complements the curriculum and other program activities. Examples of activities and reflections from program participants will be shared. We conclude by reflecting on the program's impact on students' learning experience and the effectiveness of the DIVE model in curricula of this nature.

Keywords: Social Justice Education, DIVE Model, immersion program, tasks, social action, PFL.

Introdução: uma imersão nos processos de mudança social no Brasil

Cursos voltados para diversidade e inclusão, justiça social e sustentabilidade podem constituir instrumentos potentes para promover o desenvolvimento linguístico, as competências culturais e interculturais, a empatia e a humildade cultural de aprendizes de línguas adicionais. Embora temas relacionados a essas questões não sejam incomuns em cursos de língua estrangeira, ainda persiste o desafio de criar atividades e tarefas que fomentem efetivamente a ação social, sobretudo em programas de curta duração no país anfitrião, nos quais aprendizes tendem a ter um conhecimento limitado das dificuldades vivenciadas pelas comunidades locais. Assim, se por um lado existe o desejo de promover o desenvolvimento linguístico e cultural do grupo, há, por outro, a responsabilidade de cultivar a empatia e a humildade cultural, reconhecendo que são as próprias pessoas e comunidades afetadas pelos desafios que detêm o conhecimento e o protagonismo necessários para conduzir ações transformadoras. Nesse contexto, emerge uma pergunta essencial: como avançar para além do simples comentário ou exposição das realidades estudadas, passando “da exploração do conteúdo para a ação”, conforme sugerem Glynn et al. (2018), sem, contudo, gerar ou reforçar o sentimento de “salvador branco”? Neste artigo, relatamos como desenvolvemos um programa de imersão sobre inclusão e justiça social no Brasil e como utilizamos o modelo DIVE (Brewer & Cunningham, 2010) para estimular o pensamento crítico das pessoas participantes e ampliar sua compreensão das lutas históricas e contemporâneas que atravessam a sociedade brasileira.

No ano de 2024, o programa de português da universidade de Harvard deu início a um novo programa [*Portuguese Language Immersion in Brazil: Justice, Equity, and Rights*](#) com foco em direito, equidade e justiça social. Com duração de seis semanas, o curso intermediário teve como destino principal a cidade de São Paulo. O grupo foi composto por oito estudantes de universidades americanas que já haviam iniciado seu aprendizado em português nas suas respectivas instituições. As atividades que integraram o programa consistiam em aulas de segunda a sexta-feira, excursões, visitas a instituições e comunidades, conversas com pessoas convidadas e hospedagem com famílias brasileiras ao longo do período de imersão. Questões relacionadas à educação, habitação e trabalho, meio ambiente e sustentabilidade, raça, gênero e migração compuseram o currículo, que tinha como objetivo promover a imersão linguística e cultural ao mesmo tempo que equipava participantes com ferramentas para o desenvolvimento do pensamento crítico e o engajamento nos processos de mudança social. Na segunda metade do programa, realizamos uma viagem de nove dias ao estado de Minas Gerais. Visitas a comunidades e organizações locais, bem como diálogos com líderes e representantes comunitários, permitiram aprofundar discussões sobre raça, racismo ambiental e os desastres ambientais e humanitários causados principalmente pelo extrativismo e pelo rompimento de barragens de rejeitos de mineração. O programa representou

o equivalente a um ano de ensino (oito créditos acadêmicos) e pôde ser utilizado para preencher os requisitos de concentração (*minor* e *major*) em português.

Duas viagens exploratórias foram realizadas em 2022 e 2023 com o objetivo de identificar possíveis parceiros e atividades. Embora tivéssemos clareza sobre os temas centrais do currículo, essas visitas foram fundamentais para determinar as abordagens e os conteúdos específicos explorados, assim como os roteiros de excursões e a viagem para Minas Gerais. Após as visitas, com as parcerias já estabelecidas e tendo determinado quais seriam as experiências a serem exploradas fora da sala de aula, passamos a desenvolver nosso currículo com base em oito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas. Esse conjunto de metas globais, adotado em 2015 pelos Estados-membros da ONU, estava alinhado com nosso propósito, uma vez que os ODS foram criados com a intenção de serem um guia de ação mundial visando erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e assegurar que todas as pessoas possam desfrutar de paz e prosperidade (Brasil.UN.org).

Buscando uma abordagem que pudesse nos orientar na elaboração de tarefas e atividades que levassem ao desenvolvimento do pensamento crítico e conduzissem a um comportamento cada vez mais livre de julgamentos e ideias pré-concebidas, chegamos ao modelo DIVE (Brewer & Cunningham 2010). Esse modelo nos auxiliou a gradualmente conduzir as pessoas participantes da (D)escrição, à (I)nterpretação, (V)erificação e (E)xame das realidades estudadas, proporcionando oportunidades para reflexão.

A seguir, passaremos à discussão da base teórica que orientou o desenvolvimento do programa. Definiremos as etapas do modelo DIVE e mostraremos como cada uma delas foi integrada ao currículo e às demais atividades do programa. Exemplos de reflexões feitas por participantes serão compartilhados na seção seguinte e concluiremos o artigo refletindo sobre o impacto do programa e a eficácia do modelo DIVE em currículos dessa natureza.

Base teórica: promovendo justiça dentro e fora da sala de aula

Ainda hoje, algumas pessoas questionam a relação entre cursos de língua estrangeira e educação com foco em justiça social (EJS) e perguntam se a sala de aula é um local adequado para essa abordagem de ensino e aprendizado. Kautz et al. (2021) mencionam que a geração conhecida como pós-millennial (ou geração Z), que engloba as pessoas nascidas geralmente entre 1997 e 2010, comumente participa de ativismo e defende causas relacionadas às mudanças climáticas, violência e injustiça racial e de gênero, temas frequentemente abordados em EJS. Da mesma forma, Glynn et al. (2018) afirmam que, além do aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, o desenvolvimento da competência global e da competência comunicativa intercultural tem sido visto como fundamental no ensino de línguas estrangeiras. Glynn et al. explicam que a competência global compreende a capacidade de comunicar-se com respeito e responsabilidade com pessoas das comunidades-alvo, enquanto a competência comunicativa intercultural diz respeito à habilidade de perceber e mediar as relações entre diferentes culturas (5). O desenvolvimento de tais habilidades, essenciais em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado, coloca na base dos currículos de EJS as noções de respeito, empatia e equidade. No entanto, para que esses conceitos possam estender-se além das portas e muros de escolas e universidades, é necessário que comecemos por promover justiça e equidade dentro da própria sala de aula.

Sonia Nieto (2018) define justiça social como uma filosofia ou abordagem onde todas as pessoas são tratadas com justiça, respeito, dignidade e generosidade (46). Segundo a autora, na educação com foco em justiça social, esses mesmos critérios devem ser observados e esforços devem ser feitos para garantir que cada estudante tenha condições de aprender plenamente e desenvolver suas potencialidades. Além disso, Nieto elenca quatro componentes essenciais em EJS, dos quais citamos os dois mais particularmente ligados à promoção da competência global e

da competência comunicativa intercultural: confrontar ideias pré-concebidas e construir um ambiente de aprendizado que promova o pensamento crítico e a agência para a justiça social. Hackman (2008) (“Broadening the Pathway to Academic Success”) lembra igualmente que a abordagem do EJS tem um foco profundo em questões de poder e privilégio e em como essas relações impactam o aprendizado e a capacidade de justiça e equidade serem alcançadas em nossa sociedade (28).

Como podemos ver, ação e agência na promoção de mudança e justiça social são ideias constantemente ligadas à EJS. Hackman (“Five Essential Components for SJE”, “Broadening the Pathway to Academic Success”) sugere considerarmos cinco áreas ou componentes pedagógicos essenciais para o ensino com foco em justiça social: (1) domínio do conteúdo, (2) pensamento crítico e ferramentas para análise, (3) ferramentas para ação e mudança social, (4) ferramentas para reflexão pessoal e (5) conscientização sobre dinâmicas de grupos multiculturais (“Broadening the Pathway to Academic Success”, 28). Em primeiro lugar, Hackman destaca que o conteúdo explorado na sala de aula de EJS é muito mais rigoroso do que o explorado no currículo tradicional, já que apresenta informações a partir de uma variedade de perspectivas e experiências. Da mesma forma, o segundo elemento da pedagogia crítica convida aprendizes a analisarem o conteúdo a partir de múltiplas perspectivas (não restritas às perspectivas dominantes), o que leva à análise dos sistemas de poder e privilégio em uma dada sociedade e no mundo e a uma autorreflexão rigorosa das pessoas envolvidas no processo de aprendizado. Neste ponto, a autora faz uma ressalva importante e diz que a exploração do conteúdo e a análise crítica em si, se não levadas ao próximo estágio, podem gerar sentimentos de ceticismo e desesperança entre estudantes. Para evitar que isso ocorra, as ferramentas para a mudança social se tornam essenciais no contexto da EJS. Elas incluem a compreensão da história dos movimentos sociais no país-alvo e das motivações pessoais para o engajamento com a mudança social. Segundo Hackman, esse elemento é essencial para “mover estudantes do cinismo e desespero para a esperança e a possibilidade” (“Five Essential Components for SJE”, 106). O quarto elemento, ferramentas para autorreflexão, auxilia aprendizes a compreenderem sua posição social, política e moral em relação às questões em análise (“Broadening the Pathway to Academic Success”, 29). Por fim, o quinto elemento centra-se em compreender as dinâmicas de grupo em sala de aula e as identidades socialmente construídas de estudantes e professoras. Essa conscientização é fundamental para determinar como os conteúdos serão trabalhados com cada grupo de estudantes, oferecendo a cada pessoa a oportunidade de refletir sobre seus lugares de privilégio e opressão.

Para que essas metas sejam alcançadas e nossos currículos conduzam à expansão de perspectivas e à autorreflexão, é fundamental criar oportunidades para que o grupo de estudantes interaja e aprenda com representantes das comunidades mais diretamente afetadas pelas injustiças e desigualdades estudadas. De acordo com os *Standards for Foreign Learning in the 21st Century*, do Conselho Americano para o Ensino de Línguas Estrangeiras (ACTFL, em inglês), “interagir com representantes de outras culturas e experimentar uma variedade de expressões culturais ajuda aprendizes a se tornarem mais conscientes, o que conduz a um afastamento de estereótipos e ideias pré-concebidas” (Cutshall, 34-35).

Promover oportunidades para que as pessoas sejam capazes de analisar com isenção e empatia realidades desconhecidas e muitas vezes inimagináveis em suas próprias trajetórias, desconstruir ideias pré-concebidas e levar cada participante à compreensão do seu papel individual e coletivo nas lutas por justiça e igualdade talvez descreva com mais precisão um projeto de vida, dificilmente executável no período de um semestre ou dois meses de estudo. Portanto, parece-nos que, para executarmos essa ambiciosa proposta, seriam necessários constantes convites que levassem à análise e ao pensamento crítico. Optamos, assim, por utilizar o modelo DIVE (Brewer & Cunningham 2010), que possibilitou que o grupo de aprendizes gradualmente “refletisse sobre suas próprias experiências, percepções e papéis”, permitindo que passassem “da exploração do conteúdo para a ação” (Glynn et al., 4).

Composto por quatro etapas, o modelo DIVE desafia estudantes a (D)escrever, (I)nterpretar, (V)erificar e (E)xaminar as realidades e perspectivas observadas na cultura-alvo. A tabela 1 descreve as etapas do modelo, conforme apresentado por Kautz (318) e traduzido do original pelas autoras.

Tabela 1: Modelo DIVE e suas etapas

	Objetivo
Descrição <i>(describe)</i>	Descrever, com o máximo de detalhes e sem emitir julgamentos positivos ou negativos , o que se observou ou ouviu. Convida a observar antes de tentar entender ou avaliar o que se está observando.
Interpretação <i>(interpret)</i>	Gerar hipóteses quanto à origem, importância ou razão para práticas específicas. Incentiva a refutar conclusões precipitadas e a resistir à interpretação da situação através de nossas próprias lentes culturais. Convida ainda a atitudes de curiosidade e abertura.
Verificação <i>(verify)</i>	Validar a probabilidade das interpretações feitas anteriormente por meio de investigação específica, pesquisando ou conversando com as pessoas no país anfitrião , para verificar se a interpretação faz parte de um padrão mais amplo.
Exame <i>(evaluate)</i>	Conectar experiências, ideias e outras práticas para chegar a uma nova compreensão da cultura anfitriã e de si .

Nas seções seguintes, passamos à descrição da estrutura e da metodologia utilizadas para desenvolver o programa e as atividades propostas.

Estrutura do programa: conectando aprendizados e realidades

Como mencionado anteriormente, o programa oferecia aulas de segunda a sexta-feira. Sem desvincular os aspectos linguísticos dos culturais, havia um enfoque mais atento às questões linguísticas ou socioculturais em diferentes dias da semana. Às segundas, quartas e sextas, os encontros eram de 3 horas-aula e eram dedicados à apresentação e discussão de novos tópicos, bem como ao desenvolvimento linguístico. Essas aulas eram ministradas pelas autoras, ambas da Universidade de Harvard. Nas terças e quintas, os encontros duravam 2,5 horas-aula e eram voltados ao estudo mais aprofundado dos aspectos sociais e antropológicos vinculados às questões estudadas. Essa parte do curso era ministrada pela professora Caroline C. de Mello Freiras, da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Utilizando uma lente disciplinar do Sul Global, essas aulas ajudaram o grupo de aprendizes a aprofundar a compreensão sobre as lutas históricas e contemporâneas centrais à sociedade brasileira. Além das aulas semanais, diversas atividades e visitas aconteciam fora da sala de aula, tanto durante a semana quanto aos fins de semana. Essas atividades visavam ampliar e aprofundar os tópicos discutidos e, na maioria das vezes, contavam com a presença de todas as instrutoras. Como o escopo desse artigo não permite detalhar todos os componentes do programa, iremos descrever apenas os conteúdos e

atividades mais diretamente relacionados aos exercícios DIVE e como foram associados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Brasil.UN.org).

O currículo do programa foi desenvolvido a partir de oito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, não necessariamente apresentados nessa ordem: ODS 1: Erradicação da Pobreza; ODS 2: Fome zero e agricultura sustentável; ODS 4: Educação de qualidade; ODS 5: Igualdade de gênero; ODS 8: Trabalho decente e crescimento econômico; ODS 10: Redução das desigualdades; ODS 11: Cidades e comunidades sustentáveis; e ODS 13: Ação contra a mudança global do clima.

Uma apostila especialmente elaborada para o programa reuniu todas as atividades propostas e os textos trabalhados nas aulas de língua. Os encontros iniciavam com a apresentação da agenda do dia, oferecendo uma visão clara dos tópicos a serem abordados e das atividades planejadas. Para contextualizar e enriquecer o aprendizado, a cada dia era selecionada uma obra de grafite de artistas de renome do Brasil, como Kobra, Os Gêmeos, Nunca e Fábio Gomes Trindade, muitas delas localizadas na própria cidade de São Paulo. Essas obras proporcionavam uma leitura mais subjetiva e serviam como ponto de partida para discussões em sala, estimulando um olhar crítico sobre questões sociais, culturais e artísticas presentes no cotidiano brasileiro. Além disso, em cada encontro, textos sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Brasil.UN.org) eram discutidos em aula, reforçando a conexão do conteúdo linguístico com os temas centrais do programa. Esta prática contribuía tanto para a ampliação do vocabulário das pessoas participantes quanto para o aprofundamento de seu entendimento sobre questões globais de justiça, equidade e sustentabilidade. Os temas associados a cada um dos objetivos selecionados eram, então, explorados, conduzindo aprendizes à compreensão “[d]a história, contribuições, lutas e perspectivas dos diversos grupos de pessoas” (Glynn et al., 4).

A partir de então, o aprendizado se desenvolvia por meio de conversas com pessoas, grupos e comunidades impactadas pelos desafios estudados e que também eram protagonistas nas lutas por justiça e mudança social. Visitas a organizações locais, museus e centros culturais em São Paulo e Minas Gerais expunham estudantes a uma gama diversificada de conteúdos e experiências que complementavam os materiais explorados em sala de aula. Em algumas ocasiões, uma única visita permitia o aprofundamento de temas relacionados a um ou mais objetivos.

De volta à sala de aula, o grupo de estudantes era convidado a refletir sobre suas experiências e percepções utilizando o modelo DIVE. Como mencionado anteriormente, interessava-nos fomentar uma reflexão gradual que possibilitasse a desconstrução, em primeiro lugar, de preconceitos ou noções pré-concebidas, até que fosse possível chegar a uma reflexão bem-informada, pautada na história e na experiência das pessoas com quem estávamos interagindo. Assim, utilizamos o modelo para desenvolver exercícios que inicialmente convidavam o grupo de estudantes a (D)escrever as novas realidades e perspectivas vivenciadas no Brasil. Num segundo momento, as tarefas conduziam a (I)nterpretar as observações feitas na etapa anterior, formulando hipóteses sobre as origens ou razões de práticas específicas com base no que já haviam aprendido. Na terceira etapa, os exercícios pediam para (V)erificar as interpretações através de pesquisas ou conversas com as pessoas convidadas. Cada um desses estágios foi repetido diversas vezes e adaptado conforme as oportunidades de visitas e conversas que estavam sendo oferecidas dentro e fora da sala de aula. A última etapa do modelo, (E)xaminar, foi apresentada ao grupo apenas ao final do programa e realizada em dois momentos (na última visita realizada e na reflexão final sobre o programa), pois exigia que conectassem ideias, práticas e experiências vivenciadas ao longo do curso para chegarem a uma nova compreensão da cultura anfitriã (Kautz, 318). Como conclusão do curso, cada participante organizou em um portfólio todos os exercícios DIVE desenvolvidos ao longo do programa e produziu uma reflexão final intitulada “O Brasil que eu vejo”. Alguns excertos desse projeto são compartilhados ao fim deste artigo.

Na tabela a seguir, apresentamos exemplos de como os ODS, atividades, visitas e conversas realizadas em São Paulo (SP) e Minas Gerais (MG) foram integradas aos exercícios DIVE. É

importante destacar que temas como raça, racismo, pobreza, entre outros, permeavam vários tópicos trabalhados ao longo do curso, aparecendo de forma transversal nas discussões, atividades e reflexões. Por esta razão, é importante ressaltar que nem todas as atividades do programa estavam diretamente associadas a um exercício DIVE ou a um ODS específico. Esse é o caso da atividade DIVE 1, cujo principal objetivo era proporcionar um primeiro contato com o modelo. A intenção, portanto, era criar um momento de pausa e observação, evitando interpretações precipitadas e abrindo os horizontes de cada estudante para novas perspectivas. Nos demais exercícios, esse momento de pausa e observação favorecia uma maior compreensão de novas realidades, proporcionando conexões entre teoria e prática e estimulando um olhar crítico e consciente sobre as múltiplas dimensões da realidade brasileira vivenciadas durante o programa.

Tabela 2 : ODS, atividades e exercícios de DIVE

Exercícios DIVE	Atividades realizadas	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
DIVE 1: (Descrição)	Caminhada guiada na Avenida Paulista (SP)	Apresentação e familiarização com o modelo DIVE sem apresentação prévia a nenhum ODS específico
DIVE 2: (Interpretação)	Análise da canção “Sampa” (1978), de Caetano Veloso (SP)	ODS 1 – Erradicação da pobreza
DIVE 3: (Interpretação)	Visita ao Museu da Língua Portuguesa: Exposições “Fala, Falar, Falares” e “Línguas africanas que fazem o Brasil” (SP) Visita ao Museu das culturas indígenas (SP)	ODS 4 – Educação de qualidade
DIVE 4: (Verificação)	Leitura da webcomic <i>Confinada</i> (Leandro Assis e Triscila Oliveira) e conversa com convidadas Triscila Oliveira e Verônica Oliveira (@faxinaboa) (SP)	ODS 1 – Erradicação da pobreza ODS 5 – Igualdade de gênero ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico ODS 10 – Redução das desigualdades
DIVE 5: (Verificação)	Visita ao Instituto Inhotim (MG) Visita ao Instituto Terra (MG) Conversa com a liderança indígena Danilo Borum-Kren (MG) Visita ao Parque Estadual do Rio Doce (MG)	ODS 13 – Ação contra a mudança global do clima ODS 10 – Redução das desigualdades

	Visita às comunidades afetadas por crimes ambientais e conversa com ativistas em Mariana e Brumadinho (MG)	
DIVE 6: (Exame)	Visita ao G10 Favelas em Paraisópolis (SP)	<p>ODS 1 – Erradicação da pobreza</p> <p>ODS 4 – Educação de qualidade</p> <p>ODS 2 – Fome zero e agricultura sustentável</p> <p>ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico</p> <p>ODS 10 – Redução das desigualdades</p> <p>ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis</p>
<i>Atividades relacionados aos ODS estudados, mas que não foram objeto de nenhum exercício DIVE</i>		
	Visita à cozinha comunitária da Ocupação 9 de Julho (SP)	ODS 2 – Fome zero e agricultura sustentável
	Caminhada São Paulo Negra com Afroturismo (SP)	ODS 4 – Educação de qualidade
	Visita ao Museu AfroBrasil (SP)	ODS 10 – Redução das desigualdades

A seguir passaremos a descrever os exercícios DIVE mencionados na tabela anterior.

Conscientização como forma de ação: exemplos de atividades

Como o modelo DIVE era novo para o grupo, os exercícios 1 e 2 foram desenvolvidos para introduzir a ferramenta de forma gradual, oferecendo a oportunidade de praticar as etapas iniciais (descrever e interpretar) gradativamente. Isso permitiu que compreendessem as particularidades de cada etapa e alcançassem maior precisão no seu uso.

O primeiro exercício, DIVE 1: "Caminhada na Avenida Paulista", estava voltado para (D)escrição. Durante um passeio guiado pela avenida, que incluiu também a visita a um Centro Cultural, cada estudante precisou escolher e fotografar uma cena que chamasse sua atenção. Fazendo uma parada em um parque tranquilo, solicitamos que começassem a (D)escrever objetivamente a cena escolhida, evitando qualquer interpretação ou julgamento do que observavam. A descrição deveria incluir todos os elementos presentes no recorte selecionado: pessoas, animais, objetos, assim como sons e cheiros percebidos no momento. A seguir, apresentamos um exemplo do DIVE 1, composto pela imagem registrada pela estudante (Fig.1) e a (D)escrição produzida.

Figura 1: Foto captada pela estudante SRR



"Nesta foto eu vejo uma bandeira vermelha [parecida com] a bandeira do Brasil. Eu vejo que a bandeira na parede está conectada a um quadro vermelho no chão que representa sangue. Ao observar mais pode [se ver] que a bandeira [diz] as palavras, “crime de honra” e “mulher.” Com estas palavras podemos ver que a obra fala sobre a importância da violência contra mulheres. Não havia muitas pessoas caminhando ao redor da obra de arte. Também não ouvi gente ou carros, então eu pude [me] concentrar na obra. Não havia cheiros fortes para lembrar. Porque esta obra de arte fica em um centro cultural provavelmente vai limitar as pessoas que a veem. Ajud[a o fato de] que esta obra de arte fica no primeiro andar perto da entrada para capturar a atenção das pessoas. Gostei muito das obras de arte no Centro Cultural". [SRR]

Como se percebe, a estudante não se limitou a descrever a fotografia escolhida, mas ofereceu também algumas interpretações. Destacamos em negrito o que se refere à (D)escrição; o restante do texto indica tentativas de (I)nterpretação da aluna, ainda que esse aspecto não tivesse sido solicitado nessa atividade. Outras pessoas do grupo apresentaram a mesma dificuldade, oferecendo interpretações, algumas vezes equivocadas, sobre as cenas observadas. Esse desvio do objetivo da tarefa—esperado, já que a ferramenta era nova para o grupo—nos permitiu dialogar e ressaltar a importância de evitar conclusões precipitadas, principalmente ao lidar com tópicos, experiências, culturas e práticas que nos são desconhecidos.

O exercício DIVE 2 teve como foco a (I)nterpretação. Nele, o grupo foi convidado a retomar a imagem e descrição produzidas no DIVE 1 e escrever um pequeno parágrafo (I)nterpretando a cena fotografada. Para introduzir o conceito de interpretação, analisamos a canção “Sampa” (1978), destacando como o cantor e compositor Caetano Veloso descreveu e

interpretou a cidade ao chegar em São Paulo. A seguir, apresentamos a (I)nterpretação da mesma estudante, escrita com base na foto da Figura 1.

“Eu acho que a utilização de fio vermelho é muito importante para representar o sangue das mulheres que foram vítimas da violência de gênero. A obra fala sobre como o Brasil tem muita violência contra mulheres porque a palavra “mulher” se repete sobre as [a] forma [da] bandeira do Brasil. Eu acho que o fio vermelho no chão é parecido com uma piscina de sangue que se [forma] quando uma pessoa morre. Mas também a representação do sangue no chão é como um retângulo e isso é muito perfeito, [pois] não é qualquer outra forma. Então o retângulo de sangue pode representar como o governo quer controlar a situação sem fazer mudanças positivas para resolver o problema”. [SRR]

Aqui observamos que a estudante executou a tarefa de interpretação com êxito. Ao concentrar-se em elementos centrais da obra — como a cor vermelha, a bandeira, o fio, as palavras ‘mulher’ e ‘crime de honra’, além do retângulo — todos previamente destacados no exercício DIVE 1, a estudante apresentou hipóteses (“eu acho”, “o retângulo de sangue pode representar”), estabelecendo uma relação lógica entre os componentes analisados ao mesmo tempo que indicava abertura para possibilidade de outras leituras. Além disso, ela deduz que a obra aborda a violência contra mulheres, associando a cor vermelha às palavras ‘mulher’ e ‘crime de honra’, e identifica uma crítica dirigida especificamente ao Brasil ao reconhecer a forma da bandeira brasileira.

Embora não tivéssemos abordado as questões de gênero àquela altura do curso, a estudante escolheu uma imagem diretamente relacionada à sua pesquisa de conclusão de curso. Dessa forma, selecionou um registro que refletia seus interesses pessoais e acadêmicos e que posteriormente seria retomado no âmbito do ODS 5 — Igualdade de Gênero, cujo objetivo inclui eliminar todas as formas de discriminação e violência contra mulheres e meninas. Por fim, a interpretação oferecida para o retângulo — entendido como uma tentativa institucional de controlar a narrativa sobre crimes dessa natureza — é particularmente interessante. Seja essa leitura fruto de seu conhecimento sobre o Brasil ou sobre outros países, trata-se de uma interpretação plausível, que torna seu desempenho plenamente satisfatório.

Se, num primeiro momento, a (D)escrição e (I)nterpretação foram propostas separadamente, nos exercícios posteriores estas etapas foram agrupadas. Esse foi o caso dos exercícios DIVE 3, 4 e 5. O exercício DIVE 3 foi realizado após uma visita ao Museu da Língua Portuguesa e concentrou-se especialmente em duas exposições: a exposição permanente “Fala, Falar, Falares”, formada por um mosaico de vozes e sotaques que celebram a diversidade do Brasil; e a exposição temporária “Línguas africanas que fazem o Brasil”, cujo objetivo é reconhecer e celebrar a influência das línguas africanas na língua portuguesa. Abaixo, vemos o exemplo de (I)nterpretação produzido por uma das alunas do programa. Como podemos observar, a estudante (d)escreve sua experiência de aprendizagem no museu e apresenta elementos de (V)erificação ao relatar o conteúdo lido na exposição. Dada a natureza específica dessa tarefa, consideramos que seria inviável dissociar completamente a (V)erificação da (D)escrição; além disso, a (V)erificação mostrou-se fundamental para conduzi-la à (I)nterpretação que apresenta ao final do parágrafo. Essa (I)nterpretação não apenas sintetiza sua experiência imediata, mas também revela uma releitura crítica de experiências passadas:

Caminhando no museu e ouvindo a apresentação, eu aprendi que há muitas palavras usadas frequentemente na língua portuguesa que têm raízes indígenas e africanas. Como havia muito [tráfico] de escravos africanos durante o período de colonização, há muitos traços de culturas e palavras africanas. (...) Passeando pela exibição, eu vi uma imagem da palavra “samba.” Isso chamou minha atenção porque o samba é muito conhecido como [um elemento] cultural do Brasil. Lendo a descrição em vermelho na parede, eu aprendi que

“samba” tem origem nas línguas Bantu. Até agora, há muitos especialistas que argumentam sobre a origem exata. Algumas pessoas acham que é derivado da língua de Quimbundo ou Quicongo. Em Quimbundo significa outra forma de [festa] e em Quicongo também tem definição de “rezar”. Quando estava lendo esta informação, eu lembrei de uma experiência no Peru, onde ouvi a palavra “samba” usada para descrever pessoas negras. Com este contexto na exibição e minha memória dessa palavra, a origem africana da palavra fazia muito sentido. Eu acho que esta palavra e língua africana [estão incluídas] na exibição porque é grande parte da cultura brasileira, conhecida por todo mundo, e muitas pessoas não sabem que t[em] origem africana. Esta descrição [possibilitou] meu entendimento das relações profundas entre [a] cultura africana e [a] cultura moderna do Brasil, e até pude entender o uso peruano da palavra “samba”. [KR]

O exercício DIVE 4, com foco em (V)erificação, ocorreu durante uma conversa com a coautora da obra “[Confinada](#)”, Triscila Oliveira, e com a influencer [Verônica Oliveira](#). Após a leitura do livro e discussão prévia em aula, cada estudante preparou perguntas sobre o livro e sobre as experiências pessoais e profissionais das duas convidadas. A conversa ofereceu ao grupo a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas ao trabalho doméstico no Brasil, especialmente no período da pandemia. Durante o diálogo, o grupo de aprendizes pôde tirar dúvidas e (V)erificar sua compreensão de aspectos culturais e sociais relacionados a questões de gênero e raça, acesso à educação, classe social e leis trabalhistas, levando ao aprofundamento da compreensão inclusive sobre temas adjacentes, como a importância da visibilidade e representatividade das trabalhadoras domésticas nas mídias sociais. A (V)erificação nesse exercício aconteceu, portanto, de uma forma orgânica, num diálogo muito aberto com duas mulheres negras, ex-trabalhadoras domésticas e que tinham experienciado na pele as dificuldades e os preconceitos retratados na webcomic.

Já no exercício DIVE 5, cada estudante escolheu um aspecto, aprendizado ou momento marcante vivenciado durante a viagem em Minas Gerais. Para este exercício, poderiam escolher uma das visitas, conversas ou assuntos explorados em uma ou mais ocasiões, como temas ligados à migração, questões ambientais, mineração, crimes ambientais, raça e racismo, questões relacionadas às causas indígenas, exemplos de lutas e superação, entre outros. Nesta etapa, era necessário incluir fatos históricos e informações aprendidas durante visitas a museus e organizações, ou através da leitura de textos e relatos que ajudassem a contextualizar a situação analisada. Essa etapa permitia, assim, que (V)erificassem se as suas interpretações condiziam com as experiências das pessoas com quem interagimos. Os excertos a seguir, retirados de alguns dos trabalhos, evidenciam a forma como a (V)erificação passou a ser integrada com sucesso às reflexões feitas pelo grupo:

Um momento da viagem que me marcou muito foi a conversa com os sobreviventes do rompimento da barragem de Mariana em Bento Rodrigues. (...) Durante a conversa, [MM] falou todo o tempo a palavra “crime” e depois de aprender que a Samarco conhecia os riscos da barragem e [o] que fez depois do rompimento, é possível falar com toda certeza que a tragédia de Mariana foi um crime. [FB]

(...) em Ouro Preto tivemos a oportunidade de visitar uma mina de ouro desativada. [DV] contou-nos como os africanos escravizados foram trazidos para o Brasil devido a sua perícia na exploração mineira, algo que não é frequentemente reconhecido quando se fala do tráfico de escravos. Ele mostrou-nos os padrões nas rochas (...), a metalúrgica que conheciam, as técnicas (...) e conhecimentos que gerações de escravos africanos transmitiram em Ouro Preto e no Brasil em geral. Cada detalhe da mina, desde a forma das paredes até à posição e direção exatas dos túneis, foi concebido por estes escravos

africanos e pelos seus vastos conhecimentos de mineração, adquiridos na exploração mineradora em África. [IF]

Aqui, percebemos que as informações e os aprendizados obtidos junto às lideranças são a base e o principal parâmetro de (V)erificação das reflexões desenvolvidas pelo grupo, algumas, inclusive, divergentes ou ausentes da história oficial. Entendemos, assim, porque as autoras Cutshall e Glynn et al. enfatizam que a troca realizada junto às comunidades locais é um elemento essencial do currículo de EJS. Em um curso que aborda injustiças perpetuadas há séculos no Brasil, era fundamental criar oportunidades para a escuta de outras perspectivas e vozes que permanecem, ainda hoje, silenciadas e ausentes dos relatos oficiais da nossa história.

O DIVE 6, com foco específico no (E)xame, foi realizado após a visita à comunidade de Paraisópolis (SP). Essa etapa convidava a refletirem sobre suas experiências naquela comunidade (incluindo depoimentos, exemplos dos programas comunitários criados pelo G10-Favelas, questões relacionadas às condições e infraestrutura da comunidade visitada, o papel da organização popular, entre outros) a fim de alcançar uma compreensão mais aprofundada do que estava sendo observado. Diferente da maioria dos exercícios DIVE, esse foi realizado de forma oral, por meio de uma gravação de um minuto. No excerto apresentado a seguir, observamos que a estudante consegue reconhecer o impacto positivo do projeto G-10 Favelas porque já possuía conhecimento prévio sobre algumas das dificuldades enfrentadas pela comunidade e, sobretudo, sobre a ausência de políticas públicas capazes de promover melhorias significativas para essa população. Assim, sua capacidade de verificar e avaliar o alcance desse tipo de iniciativa social torna-se possível justamente graças às discussões previamente realizadas sobre os ODS 1 — Erradicação da Pobreza, ODS 8 — Trabalho Decente e Crescimento Econômico, ODS 10 — Redução das Desigualdades e ODS 11 — Cidades e Comunidades Sustentáveis.

O G-10 Favelas faz muitas coisas, mas principalmente apoia a infraestrutura para pequenas empresas dentro da comunidade, que t[ê]m ideias ótimas para negócios, mas não t[ê]m os mesmos recursos para realizá-las. [E]les ajudam com o espaço físico inicial [d]a empresa e também ajudam a desenvolver a estratégia da empresa para que [as pessoas] da comunidade possam criar negócios que ajudem a sua própria comunidade. (...) As favelas do G-10 estão ajudando a mudar a vida das pessoas dentro da comunidade de uma forma sustentável e estão ajudando a criar uma comunidade empoderada e economicamente autossuficiente. [SR]

A última atividade realizada pelo grupo durante o programa foi a organização de todos os seus escritos em um portfólio. Nessa última reflexão, foi pedido que (E)xaminassem o que tinham aprendido ao longo do programa e, mais especificamente, que comentassem as mudanças de perspectivas e entendimento sobre o Brasil e as dificuldades que o país enfrenta. Essa reflexão final foi intitulada “O Brasil que eu vejo”. Abaixo estão alguns exemplos fornecidos nos portfólios. Os depoimentos revelam uma mudança significativa de perspectiva e um aprofundamento no entendimento das injustiças históricas e contemporâneas enfrentadas no Brasil:

Antes desse programa, eu já sabia que o Brasil tinha muitas questões sociais complexas. Eu sabia que os crimes e desastres ambientais são uma luta constante, que as regiões urbanas são marcadas por desigualdades fortes e que o legado da escravidão é uma força constante. O que eu não sabia sobre o Brasil era a intensidade [com] que as pessoas, famílias e comunidades marginalizadas no Brasil resistem, curam e lutam. O que eu não sabia sobre o Brasil era o quão inovador e determinado o seu povo é — como eles ainda são capazes de encontrar alegria na vida mesmo depois de perder tudo, e como essa alegria é um ato radical de resistência. [SR]

Mas o mais importante é que o Brasil que vejo é um país cheio de resiliência. Apesar do que se passa no governo ou nas ruas, o povo luta pelo que é certo. Aprender sobre isso foi muito impactante porque conhecimento é poder. Deixo o Brasil com mais compaixão no coração e uma forte centelha para continuar a luta pela justiça social.

B - Beleza
R - Resiliência
A - Admirável
S – Solidariedade
I - Inspirador
L - Líderes [SM]

O Brasil que eu vejo é um país de contrastes intensos, mas também de uma riqueza cultural imensa. É um lugar onde a luta pela igualdade e justiça está entrelaçada com manifestações vibrantes de alegria e criatividade. As experiências e lições que adquiri durante este programa me equiparam com uma perspectiva mais ampla e uma sensibilidade mais profunda [sobre] as complexidades sociais e culturais que definem o Brasil. Com isso, eu vou aplicar estes aprendizados no futuro quando for trabalhar no meu próprio país que enfrenta problemas muito similares. O aprendizado com o G10 é especialmente útil considerando que as comunidades do meu país enfrentam desafios similares, mas não têm uma organização similar ao G10. O exemplo do G10 poderia ser utilizado para aplicá-lo em outras comunidades da América Latina. [FB]

Como podemos observar nestes exemplos, o grupo de estudantes foi capaz de conectar suas experiências e ideias para chegar a uma nova compreensão da realidade e da cultura brasileira. Além de serem visíveis os sentimentos de respeito e empatia pelas comunidades e populações visitadas, percebe-se também que o modelo DIVE proporcionou a reflexão pessoal e, em alguns casos, o entendimento do papel individual para ação e mudança social em diferentes contextos.

Aspectos desafiadores e sugestões para a implementação de cursos com foco em equidade e justiça social

Embora o programa tenha proporcionado experiências valiosas e imenso aprendizado para estudantes e professoras, consideramos fundamental encerrar este artigo apresentando alguns dos desafios enfrentados tanto nas etapas iniciais quanto na fase de implementação do programa, de modo a oferecer subsídios a colegas interessadas em desenvolver cursos semelhantes em suas instituições. Em primeiro lugar, é inegável que a implementação de programas de imersão, em qualquer contexto institucional, envolve desafios expressivos. Assim, torna-se imprescindível iniciar o planejamento com um levantamento cuidadoso que permita avaliar o interesse e o apoio institucional disponível para a criação de um programa no exterior. A simples aprovação do programa pela instituição não é suficiente, pois há de se ter também suporte financeiro, acadêmico e administrativo. Sem esse apoio, a responsabilidade imposta à pessoa que dirigirá o programa se torna insustentável e pode comprometer o programa. Em nosso caso, além do suporte oferecido pelo escritório do Summer School da universidade, tivemos o privilégio de contar com colegas do Brazil Studies Program do David Rockefeller Center for Latin American Studies, em Cambridge, e do Brazil Office, em São Paulo.

Em relação ao desenvolvimento curricular, no caso específico do nosso programa, uma das dificuldades consistiu em alinhar o modelo DIVE ao currículo existente. Como não havia referências de sua aplicação ao ensino de português e como dispúnhamos apenas de relatos parciais de experiências conduzidas por docentes em outros países— sem, contudo, termos observado seu

uso na prática —, tornou-se particularmente complexo identificar quais atividades proporcionariam as melhores oportunidades para utilização do modelo. Assim, embora tivéssemos definido previamente que o DIVE seria a principal ferramenta de avaliação, as atividades foram sendo desenvolvidas gradualmente ao longo do curso, permitindo-nos aprender com cada aplicação e aperfeiçoá-las em cada etapa subsequente.

Uma dificuldade adicional identificada relacionou-se ao nível de proficiência e à capacidade de desempenho oral de algumas das pessoas participantes. Apesar de termos selecionado estudantes que haviam completado o equivalente a dois semestres de português, verificamos que a complexidade e a natureza dos tópicos estudados exigiam maior desenvoltura na língua. Em algumas conversas com participantes, foi necessário traduzir trechos dos depoimentos para o inglês para uma ou duas pessoas do grupo. A partir dessa experiência, compreendemos que, em programas que abordam temas complexos e que precisam ser trabalhados com mais rigor, conforme afirma Hackman, e que envolvem interlocuções com pessoas de diferentes estados — e, portanto, com variados sotaques —, o grupo teria um aproveitamento mais significativo das experiências se possuísse uma maior fluência em português. Em função disso, para o programa de 2026, passamos a exigir o equivalente a três semestres de estudo da língua como critério de seleção.

Um desafio igualmente significativo consistiu na preparação e no oferecimento de apoio emocional ao grupo de estudantes. Durante a viagem a Minas Gerais, por exemplo, em que visitamos áreas afetadas por crimes ambientais e conversamos com sobreviventes, tornou-se imprescindível promover conversas informais com o grupo antes e depois de cada visita, criando oportunidade para esclarecer dúvidas, expressar sentimentos de tristeza ou indignação e processar as experiências vivenciadas. Essas conversas foram fundamentais para evitar paralisia diante do impacto das realidades observadas. Nesse contexto, os exercícios do modelo DIVE forneceram ao grupo de aprendizes oportunidades adicionais de refletir sobre essas experiências e de compreender como poderiam atuar como agentes de mudança social.

Apesar dos desafios enfrentados, acreditamos que cursos que promovam a imersão — seja no exterior ou em comunidades locais — têm um potencial transformador para a experiência acadêmica e para a formação das pessoas aprendizes. No caso de cursos de imersão no exterior, é importante destacar que, além do apoio institucional, o sucesso dessas iniciativas depende do estabelecimento de parcerias locais com instituições de ensino, organizações não governamentais e comunidades, assim como de estratégias eficazes de planejamento e implementação. Projetar experiências que promovam aprendizado não convencional amplia significativamente as chances de que os conhecimentos adquiridos perdurem para além do curso e da vivência acadêmica. Nesse contexto, torna-se essencial um planejamento antecipado, alinhado aos objetivos do programa, que inclua visitas de campo e a colaboração possibilitada por parcerias sólidas.

O mesmo se aplica a programas que, não tendo a oportunidade de levar estudantes ao exterior, desejam desenvolver currículos com foco em mudança social por meio de parcerias com comunidades próximas às suas instituições. Nesse caso, recomenda-se iniciar o planejamento pela identificação dos ODS mais relevantes à realidade local, seguido pela exploração de parcerias, visitas e encontros que possibilitem ao grupo aprofundar os temas abordados. Em nossa universidade, por exemplo, oferecemos o curso *“Justice, Equity and Rights in the Lusophone World”*, no qual convidamos lideranças lusófonas residentes no estado de Massachusetts ou em países lusófonos a participar de encontros, seja presencialmente ou por meio de videoconferências.

No que diz respeito à aplicação do modelo DIVE, constatamos que ele pode ser utilizado em variados contextos, com grupos de diferentes idades e níveis de proficiência, e em múltiplas disciplinas. Em nossa revisão de literatura para a elaboração deste artigo, identificamos exemplos em que apenas alguns elementos do modelo são empregados — um caso, por exemplo, utilizava apenas o D.I.E. Tomando como referência nosso programa, um professor de Ciências do primeiro ano do Ensino Médio utilizou o modelo DIVE para analisar quantidades e técnicas de medida num experimento de física, permitindo que aprendizes desenvolvessem habilidades experimentais

fundamentais, como a elaboração de listas de equipamentos e o planejamento de métodos para a coleta de dados experimentais. Esse exemplo demonstra a flexibilidade e potencial de adaptação do modelo a diferentes áreas do conhecimento.

Conclusão: “uma perspectiva mais ampla e uma sensibilidade mais profunda sobre as complexidades que definem o Brasil”

Os exemplos citados ao longo deste artigo ilustram o impacto positivo e o papel transformador que o programa exerceu na trajetória acadêmica e pessoal do grupo de participantes. As análises feitas confirmam ainda que as ferramentas utilizadas no programa estimularam o pensamento crítico e o engajamento de aprendizes em ações voltadas para a promoção de mudanças sociais. Embora a seleção de temáticas relevantes para a faixa etária do grupo possa ter contribuído para o processo de aprendizagem, consideramos que o êxito do programa foi possível em grande parte graças ao emprego do modelo DIVE, que permitiu às pessoas participantes observarem, interpretar, verificarem e examinarem gradualmente as realidades estudadas. As produções finais do curso resultaram em depoimentos comoventes que atestam o caráter transformador da experiência — reconhecida, inclusive, com a concessão ao programa de um prêmio de inovação curricular e pedagógica pela AAUSC e intitulado *Innovation in Language Program Direction Award*, ao final de 2024.

Além disso, o fato de o grupo ter conseguido produzir textos claros e coesos sobre temas tão complexos demonstra uma melhora sensível das habilidades linguísticas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da compreensão oral, ao uso de vocabulário específico relacionado aos temas explorados, à melhora da expressão oral e escrita e à fluidez comunicativa. Embora não tenhamos utilizado um instrumento específico para medir essa evolução, o desenvolvimento linguístico foi claramente perceptível. Diversas participantes relataram sentir-se mais à vontade com a língua, afirmando que compreendiam melhor o português e eram capazes de se comunicar com maior desenvoltura.

Uma nova edição do programa acontecerá em 2026. Nossa intenção é replicar a estrutura e a metodologia empregadas no primeiro ano, fortalecendo as parcerias locais já estabelecidas e criando novas colaborações que possibilitem a exploração de temas que não tivemos oportunidade de abordar anteriormente. De modo geral, continuaremos comprometidas em promover experiências que incentivem as pessoas participantes a observarem os desafios estudados com atenção, sensibilidade e humildade, permitindo que saiam do programa “com uma perspectiva mais ampla e uma sensibilidade mais profunda sobre as complexidades sociais e culturais que definem o Brasil”, conforme destacou uma de nossas estudantes. Acima de tudo, esperamos que, a cada edição, mais pessoas concluam o programa sentindo-se capacitadas com conhecimentos e experiências que as inspirem a atuar na promoção de mudanças e transformações sociais.

Referências

- Assis, Leandro and Oliveira, Triscila. *Confinada*. Todavia, 2021.
- Banks, James A. and Banks, Cherry A.M. *Multicultural Education Issues and Perspectives*. 9th edition, *University of Washington, Bothell*, 2018.
- Brewer, Elizabeth & Cunningham, Kiran. *Integrating Study Abroad into the Curriculum Theory and Practice Across the Disciplines*. Routledge, 2010.
- Cutshall, Sandy. "More Than a Decade of Standards: Integrating 'Cultures' in Your Language Instruction." *The Language Educator*, vol. 7, no. 3, 2012, pp. 32-37.
- Hackman, Heather W. "Five Essential Components for Social Justice Education." *Equity & Excellence in Education*, vol. 38, no. 2, 2005, pp. 103-109.

- Hackman, Heather W. "Broadening the Pathway to Academic Success: The Critical Intersections of Social Justice Education, Critical Multicultural Education and Universal Instructional Design." *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*, edited by Jeanne L. Higbee and Emily Goff, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, 2008, pp. 25- 48.
- Glynn, C., et al. *Words and actions: Teaching language through the lens of social justice*. 2nd edition, ACTFL, 2018.
- Kautz, Elizabeth A. "Sustainability, Study Abroad, and Curricular Revisions in the Face of Global Crises." *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, vol. 54, no. 2, 2021, pp. 314-327.
- Nações Unidas no Brasil. Objetivos de desenvolvimento sustentável. (Brasil.UN.org)
- Nieto, Sonia. *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. 3rd edition, Routledge, 2018.